

Title	外側から見る眼 : ジョン・マイヤーの制度理論と教育研究における展開
Author(s)	岩井, 八郎
Citation	大阪外国語大学論集. 13 p.153-p.171
Issue Date	1995-09-29
oaire:version	VoR
URL	<a href="https://hdl.handle.net/11094/79678">https://hdl.handle.net/11094/79678</a>
rights	
Note	

*Osaka University Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

## 外側から見る眼

—ジョン・マイヤーの制度理論と教育研究における展開—

岩 井 八 郎

### The View from the Outside: John W. Meyer's Institutional Theory and its Developments in Educational Research

Hachiro IWAI

John W. Meyer and his associates have developed their original institutional theory and accumulated the empirical research for about 25 years. This paper explains the core ideas of institutional theory and its empirical applications in several fields. The first section points out two basic characteristics of their works. First, the main concept is institutional environments that are the external sources of cognitive and normative judgments. Second, their theoretical ideas are generally supported in quantitative comparative and historical research. Meyer and his associates focus on how institutionalized elements of Western culture penetrate the nation-states, organizations and the individuals.

The second section makes it clear how Meyer developed the original ideas of institutional theory in his early works. The arguments of college charters and empirical works on American elementary school organizations are examined. The third section clarifies the logic of Meyer's epoch-making papers: the legitimation theory of modern education and the theory of institutionalized organization. The fourth section explains results of empirical applications in three important research fields. First, global educational changes are generally explained by the legitimation theory of modern education. Second, American education is characterized as institutional success and organizational ambiguity. Third, American organizations are now forced to incorporate into their formal structures the elements in which externally reconstructed individual rights are dealt with.

## 1. はじめに一制度理論の射程—

内側を知るために外側を見る。個人の行動は内発的な選択によるのではなく、外側から揭示されたレパートリーの枠内で繰り広げられる。学校組織の内部にある教師、生徒、カリキュラム、学年といったカテゴリーは、組織内の問題解決のために生み出されたものではなく、外側から与えられた意味にそって定められた規則である。近代国家は教育システムを管理、運営するが、それは国内の状況を反映した結果ではなく、国家を越えたグローバルなレベルで共有された教育の意味と内容に従っている。自然状態にある「小さな人間」を想定してみよう。その「生き物」に外側からどれだけのものが押し寄せてくるかを考えればよい。最も抽象度の高い枠組みの1つは、「大人」から分離された「子ども」というカテゴリーであろう。「小さな人間」は「子ども」というカテゴリーに包含されることによって、教育を受ける権利と義務を得て、一様に学校教育の中に吸収される。そして外側から与えられた学年段階に従って、カリキュラムの内容を学習し、進級する。このシステムは1つの国に限定されない。子どもの発達を促進し、国家の進歩の中に統合するという法的に定められた抽象的な規則が世界各国で共有され、どの国も類似したシステムを有するようになっていく。対象を外側から見る視点を一貫して保ちながら、アメリカの社会学者ジョン・W・マイヤー(John W. Meyer)を中心とする制度理論に基づく教育研究はその成果を蓄積してきた。1970年代初めに萌芽的な研究が発表されてから、ほぼ4半世紀が経過している。本稿では、初期の萌芽的研究から現在までの展開を辿り、教育研究を中心に外側から見るという視点の発展を明らかにしておきたい。

ジョン・マイヤーを中心とする制度理論に基づく教育研究の対象は、社会化過程、教授方法、教育組織、教育の拡大など多方面にわたっている。それぞれの領域の展開を見る前に、ここではまず一般的な特徴を指摘しておこう。

第1は、すでに述べたように人・組織・国家の外側から見るという視点である。外側は環境と称されて、おおまかに物的資源と生産的な活動に関係する技術的環境と、認識上の解釈や規範的な解釈の源となる制度的環境に区分されている。制度理論が着目するのはもちろん後者であり、制度的環境が人・組織・国家の構成要素の中にどのように浸透しているかが、マイヤーたちの研究の一貫した関心である。諸研究に共通する主要概念は制度、制度化、文化である。それぞれ抽象的であるが、現象学派知識社会学と共通する定義が下されている。制度とは、人間が自らの外側に作り上げた、実在とその活動に意味や価値を与える文化的規則である。また制度化とは、実在とその活動パターンが規範的にも認知的にも存在し、現実生活において法則として自明視されるようになることを言う。そして文化は、極めて一般的な意味で、自然に対置されるものであって、自然状態の不確実性に対処するために人間が作り上げたものすべてを指している(Meyer et al. 1987)。

この外側から見るというマイヤーの視点が、1960年代からのアメリカ教育の変化を背景にして形成された点をあらかじめ強調しておきたい。アメリカ教育は、スプートニク・ショック、公民権運

動、学生の政治化を経て、70年代以降も数多くの改革が繰り返されてきた。しかし教育の地方分権構造や学校組織の生徒、教師、学年、カリキュラムなどのフォーマルな分類様式にはあまり変化がない。マイヤーは初期の研究において、1960年代後半のアメリカ教育の現場で、外側の認識の基準の変化によって生じた現象に着目し、その基準の恣意性を暴こうとしている。たとえば、1960年代後半の学生の政治化の要因として、大学生に対して国家の将来を担う政治的なエリートとしての意味が高等教育の外側から与えられた点を重視している (Meyer 1970など)。また1960年代後半のアメリカ中等教育において、生徒の自発的な授業参加を求める傾向が、逆に出席率の低下を導いたことに注目して、生徒の自発的な関心や選択が強調されると義務的な出席の自明性が崩れてしまい、「無断欠席」に正当な根拠が与えられ、生徒の出席が不規則になったと指摘している (Meyer 1980, p. 55)。ただしその対応策は、組織構造やカリキュラムの改革ではなく、生徒の関心を引きつけようとする個々の教師の工夫に委ねられ、標準的な科目名を持ちながらも、日常の教室活動が多岐にわたって展開されることになったと言う。マイヤーの研究は、アメリカ教育の観察から得られた視点を一貫して保ちながら、それを多様な研究対象に拡大している。最も抽象的なレベルでは、人間・組織・国家の構成要素に浸透し、認識上の解釈や規範的判断の源になっている西洋合理主義を背景とした近代文化の枠組み (公的理論) そのものを相対化する方向に発展している。

第2は、計量的な比較歴史研究の展開である。マイヤーたちの研究がアメリカ社会学のアカデミズムの中で一定の評価を獲得してきた理由の1つとして、理論とともに時系列データの蓄積に基づく最新の計量的分析手法を用いた実証研究の展開があげられる。時系列データとしては、国家を単位として世界各国の様々な要素を数値化した、世界システム分析のデータセットがある。またアメリカの組織研究でも、学校や企業を分析単位として、組織の構成要素に関するデータが同じように時系列的に蓄積されている。分析上の関心は、特定の文化的要素が国家や組織にどのように導入されるかにある。最近の研究には、昇進試験、業績評価、仕事の階梯などの内部労働市場の慣行のアメリカの組織への導入に関する時系列分析があり、内部労働市場の慣行が組織のタイプを問わず、一様に1970年代に取り入れられた事実が示されている。そして内部労働市場の慣行の導入が、組織の内部事情によるよりも、組織の外側に発展した効率性を追及する文化に順応する結果であると説明されている (Dobbin et al. 1993)。比較歴史分析は、自明視された国家や組織の構成要素の恣意性を明らかにするための手法である。一定の思考の枠組みの中で、解くべき問題を発見し、定められた方法で解答を導くことを「通常科学」の定石としよう。マイヤーたちの研究は現在、いわゆる「通常科学」の道を歩んでいるといってよいだろう。

以上の点を踏まえながら、本稿では、初期の萌芽的研究から現在までのマイヤーたちの研究の展開を辿るが、その研究には大きく2つのテーマがある。第1は、教育の正当化理論に関係し、第2は近代組織構造の制度理論に関係する。本稿では第2節において、初期の萌芽的研究として、大学生の社会化過程への制度的環境の影響に関する考察 (チャーター理論) とアメリカの小学校の組織構造に関する実証研究を取り上げ、外側から見る視点がどのように打ち出されているかを見る。第

3節では、制度理論の展開にとってエポックメイキングとされる2つの理論、すなわち教育の正当化理論と制度化された組織の理論の内容を具体的に説明する。そして第4節では、第3節の2つの理論の定式化からの展開を迎える。グローバルな教育変動、アメリカの教育組織、公的理論としての個人主義の3つのトピックを取り上げたい。マイヤーたちの4半世紀にわたる研究を通して描かれるのは、人間が自らの外側に構築した、人間自身についての何重にも折り重なった説明の図式であり、人間活動の諸領域へのその浸透である。

## 2. 外側から見る視点の登場

### (1) 社会化過程とその外側

大学生の価値観や態度は、大学内部のカリキュラムや人間関係よりむしろ、外側に形成された大学と大学の卒業生に関する一般的な定義によって変容する。マイヤーの対象を外側から見る視点は、アメリカの大学生の社会化に影響を及ぼす大学内部の要因を探索する、一連のカレッジ・インパクト研究に対する批判として登場した (Meyer 1970)。カレッジ・インパクト研究は、アメリカの大学が社会化機関として有効に機能していない理由を大学内部の構造的な欠陥に求めるが、マイヤーはアメリカ社会には大学との関係で明瞭に定義されたエリートが存在しないために、大学の社会化機能があいまいになっているとする。大学と大学の卒業生の意味について、外側から与えられた定義 (社会的信任) が「チャーター」である。チャーターは大学の制度的環境の1つである。

マイヤーによれば、チャーターは卒業生の特徴を経験的に総合して導かれたものではない。大学の外側にあつて直接、大学と大学生に影響力を持つ。またチャーターは単一ではなく複数存在し、卒業生の社会構造への配置、その妥当性についての信念、さらに妥当性を正当化する権利から成り立っており、世論一般、生徒や学校関係者、卒業生の特権的地位への配分を定める規則などによって定義される。ところでチャーターが生徒に対して強力な社会化効果を発揮できるのは、社会に卓越したエリート集団が存在し、特定の学校がエリートの地位への参入を独占できることが自明視されている場合である。その時、学校は内部構造の如何にかかわらず、生徒の価値観や態度を大きく変容させることができ、外部からの信用を獲得できる。

しかしヨーロッパに比べて、アメリカではこのような形態はまれだとマイヤーは言う (Meyer 1972)。アメリカ社会において、エリートは技術機能的なエリートであつて、卓越した文化を持つ凝集性の高い集団ではない。またエリートへの参入も比較的開放的である。アメリカの大学は外側からの定義があいまいなために、内側で大学の意義を作りださなければならない。ユニークな卒業生の経歴や大学の歴史を強調することによって、大学のアイデンティティを高めようとする試みがいくつもあり、小規模なカリキュラムの改革も繰り返される。チャーター理論の観点から見れば、アメリカの大学の内部にある多様性は、外側からのエリート養成機関としての社会的信任が一般に低い結果である。

ただし、大学生に対する外側からの定義が急速に転換し、直接社会化に影響力を発揮した時期がある。1960年代のアメリカでは、国際的、軍事的競争の激化にともない、大統領や政治エリートから高等教育に国家の将来を託する発言が相次ぎ、経済市場へ人材を供給する機関と見なされていた高等教育に外側から明瞭な政治的意味が付け加えられた。マイヤーたちは、これが高等教育及び大学生の象徴的な地位を高めることになり、歴史的には非政治的であったアメリカの大学生が急激に政治化する結果となったと論じる。そして急激な定義の変化によって大学生の個人的な有効感や能力感が高まったが、大学の構造的な変化は伴わなかったと指摘するのである (Meyer & Robinson 1972, Kamens 1977)。

チャーターはカレッジ・インパクト研究が自明視した「大学」および「大学生」の意味を外側から問い直し、大学内部の社会化要因を探究する研究を相対化するために導入された概念である。身近な環境要因よりも、その外側にあつて学生そのものに意味付けをあたえる定義のほうが社会化に影響力を持つ。アメリカの大学に見られる多様性は、一般に学生に対する単一の明瞭な意味付けがない結果である。しかし1960年代の学生の政治化はチャーターが複数存在し、その1つが学校の外側で急激に変化することによって学生に影響を及ぼした事例である。さらにマイヤーたちの研究の展開からみると、大学の制度的環境の考察は、大学と特権的地位への配分との関係への着目のみならず、教育と政治との関係の再発見であったと言える。学校に対する外側からの定義が大きな転換を遂げたのは、1960年代の学生の政治化の時期以外には国民国家の形成期である。その時期、多くの近代国家が教育によってエリートと国民一般を定義した。近代国家による教育の制度化に対する関心が、マイヤーの教育の正当化理論へと結び付いている。

## (2) 教室とその外側

学校は組織として見た場合、諸活動が相互にうまく調整され統制がとれた組織といえるであろうか。技術主義的な組織論によれば、合理化された官僚制的組織構造は、複雑な技術的活動を効果的に調整し統制する手段として発達した。仕事を機能的に分割し仕事の手続きを明確にしてシステム全体を管理すれば、組織内の仕事が環境の短期的な変化から保護されて、生産性が向上すると考えられている (Scott 1981)。しかしアメリカの学校は主たる活動である授業をうまく統制できていない。授業は孤立した教室のなかで進行し、個々の教師の授業内容や方法の調整もあまりない。また新しいカリキュラムがたびたび提案され、それが導入されては消えていくというように、環境の変化の影響を受けやすい。技術主義的な組織論から見ると、学校はたいへん不備で非効率な組織として批判の対象になる。ではなぜそのような組織が大規模に発展し、長期間の安定を保っているのか。学校組織を理解するためには、技術主義的なモデルに代わる新しいモデルが必要である。マイヤーたちの組織研究は、技術主義的な組織論では説明できない学校組織に関する事実を基礎にしている。

1970年代初めにアメリカの小学校では、オープン・スペースによる授業実践が急激に普及し、教師のインフォーマルな人間関係が以前よりも密接になり、校長の直接的な影響力も低下した。そし

て教師のモラルが向上し、専門職的な雰囲気が強まったと言われていた。しかし個々の学校では、教室相互の関係を調整するようなメカニズムを發展させる教師集団もあれば、そうではない集団もあった。またオープン・スペースによる実践の効果がどの程度持続するのかについても疑問が残った。1960年代後半以降のアメリカ中等教育内部の変化についてはすでに第1節で指摘したが、1970年代前半に行われたマイヤーたちの初期の実証研究には、オープン・スペースによる実践のばらつきの原因を調べるという問題関心がある(Meyer & Scott 1983)。調査では、サンフランシスコ湾周辺の小学校とその校区で教育長、校長、教師に対して授業に関する政策と実践上の規則についての現状認識を問い、それぞれの合意の程度が検討されている。

分析結果を概略しておこう(Meyer et al. 1978 ; Meyer et al. 1983)。まず、各学校に共通する政策もしくは規則の有無について、教育長、校長、教師の認知の程度を別個に見た場合、それぞれが同じような分布を示している。つまり3者の間で共通した認識がある。ただし成績の報告義務については、規則があるという点で共通しており、授業方法や教材については規則がないという点で共通しているというように、政策もしくは規則の有無は領域によって異なる。この結果を一見すれば、教育長、校長、教師の3者の間で組織としての調整メカニズムが働いているかのように思える。しかし次に、1つの校区の教育長の回答と校長の回答(平均値)の相関、および1つの学校の校長の回答と教師の回答(平均値)の相関を調べると以外な事実が明らかになる。教育長と校長の相関も校長と教師の相関も低い。また校長の回答のばらつきは校区の差によってあまり説明できないし、教師の回答のばらつきも学校の差によってあまり説明できない。つまり教育長、校長、教師の3者の回答は、特定の組織の内側で相互に調整された結果として得られたとは言えない。さらにマイヤーたちは、仕事の満足感、コンフリクトの程度、相互関係の密度、互いの活動の評価などについても質問しているが、3者とも仕事の満足感が高く、コンフリクトは少なく、相互関係の密度は低く、互いの活動を評価することも少ないと回答している。

以上の結果の中で、マイヤーたちは次の2点に注目する(Meyer et al. 1983)。第1は、授業に関する政策や規則の有無についての教育長、校長、教師の3者の合意が、組織内部での調整の結果として形成されたものではない点である。第2は、学校の主たる技術的活動である授業に対して、組織としての政策や規則がほとんど存在しない点である。

合意形成のための調整メカニズムが学校組織の内側でははっきりとしていない。そのことから、マイヤーたちは眼を外側に転じて、学校の制度的環境を検討する。社会全体には学校とは何か、学校の働きとは何かを定める一般的な規則がある。それは人々に共有された文化的信念、教育職に対する要求、連邦政府もしくは州の法律などにあらわれており、学校についての規範的判断の源になる。マイヤーたちは、教育長、校長、教師の3者が同じ組織に参加する結果ではなく、同じ制度的環境に参加することから学校に関する共通の理解を獲得していると考え。そして社会全体において自明視された学校組織の構成要素(教師、生徒、カリキュラム、学校のタイプなどの分類様式)の維持によって、学校は社会全体からの信用を得て安定性を獲得できると考える。

では授業方法と教材について明確な政策や規則がほとんどないことは組織としての短所であろうか。マイヤーたちは、授業に対するコントロールが働かないことが「学校の制度としての強さ」だと言う（Meyer et al. 1983, p. 59）。直接的なコントロールが働くと、小学校3年生の半数が所定の教材を理解していないというように、授業の恣意性や不確実性が露呈してしまい、既存の分類様式の有効性が疑われるし、教師の専門職としての自立性を損う結果にもなる。また教師集団、校長、教育長、地域住民、州政府、連邦政府など教室を取り巻く環境には多様な構成員が含まれており、それぞれからの教室への要請は、能力別のクラス編成を求めたり授業への平等な参加を求めたりするように、矛盾する場合が多い。多様な制度的環境からの要請に順応することと厳密に授業をコントロールすることとはしばしば両立しない。その場合、授業に対してフォーマルなコントロールがないことは学校にとって積極的な意義を持つことになる。

アメリカの学校は標準的な分類の維持と授業のコントロールを切り離すことによって、一方では外側からの信用を獲得し、他方では矛盾する多様な活動を内側に抱え込むことができる。個々の教室間で教材や授業方法のばらつきが大きく、新しい教材や方法が導入されては消えていく。これは組織としてのフォーマルなコントロールが存在せず、成員が個別に外部の制度的環境に反応するためである。オープンスペースによる教育実践のばらつきは、学校の外側で提唱されたアイデアに対する個別の対応の結果である。しかし学校組織の持つフォーマルな分類様式に変化はない。また成員の満足感も高く、コンフリクトも少ないという意味でもこの組織は成功をおさめていることになる。

1970年代初めの小学校とその校区における実証研究から、マイヤーたちは技術主義的な組織モデルに代わる新しいモデルについて、2つの基本的な視点を導いている。第1は、外側の社会全体において自明視された分類様式（フォーマルな構造）の維持であり、第2は、日常の技術的な活動（学校の場合、授業）の内容に対するコントロールの不在である。

### 3. 理論の定式化

#### （1）教育の正当化理論

大学の制度的環境の考察は、大学の外側にある大学と特権的地位との関係についての規則が、大学内部での経験よりも大学生の価値観や態度を変化させることを指摘し、さらに学校についての外側の定義が大きく転換した国民国家の形成期へと視野を拡大するものであった。マイヤーの教育の正当化理論は、チャーターの議論にあった、日常的な経験の効果を重視する社会化理論に対する批判と地位配分の効果への関心を大きく発展させ、近代教育の存在自体が持つ教育の構造と機能に関する説明の図式を浮き彫りにし、社会全体へのその浸透を論じている。以下では理論の骨子を取り上げておこう（Meyer 1977）。

マイヤーの教育の正当化理論は、社会化理論と配分理論の限界を指摘することから始まっている。



教育が社会にどのように影響を及ぼすかについて、通常の社会化理論による説明の論理を簡略化すれば次のようになる。学校は生徒が知識や技能、価値観を学習するための経験を提供する。学校での学習経験を積んだ生徒は、学習した内容を基礎に成人として高度な役割を遂行する。高度な知識や技能を学習した成人が増加すれば、社会全体が進歩する。このような社会化理論の妥当性に疑問を投げかける経験的な事実が多い。しかし否定的な事実があったとしても、社会化理論は、学校が提供する社会化経験の結果について多くの期待を導く点で根強い影響力がある。

社会化理論に対する批判としての配分理論は、成人としての成功が学校での学習内容にかかわらず、教育の年数と教育の種類によって規定されると仮定する。配分理論では、学校は人々を分類し特定の地位に配分するための社会的信任を得た公的機関とみなされているが、一般に社会の地位構造を不変と仮定するために教育が社会へ及ぼす影響について論じられず、社会化との関連も十分に検討されていない。マイヤーは、まずチャーターに関する議論を敷衍し、配分理論のアイデアを社会化との関係から発展させる。特定の学校から特権的地位へ至る道筋が規則として存在し、その学校に在学する生徒が将来の地位に合致した価値観や態度を形成するとすれば、在学できない人々は地位の配分規則の存在を認めながらも、社会化は特権的地位から排除された方向に向かう可能性がある。この場合、特定の学校と関連した地位の配分規則の影響は、生徒と生徒以外、卒業生と卒業生以外というように全人口に及ぶと考えられる。そして社会の地位構造を固定されたものとする配分理論の制約を取り払うと、教育を基に人々に振り分けられる地位が、教育自体によって分類、拡大され、さらにその分類様式に応じた社会化過程も進行して、分類様式が社会全体に浸透するという視点が導きだされる。人々の知識や価値観、態度が実際にどの程度まで変化するかについて経験的には疑問が残るが、教育による分類様式の組み替えは明らかに進行する。ほとんどの近代国家では、教育の構造と機能が国家の法規の中に明確に書き込まれている。マイヤーは、教育による大規模な分類上の転換が近代の国民国家体制の成立とともに始まると仮定して、近代教育を知識のタイプと知識の所有者のタイプを定義する近代国家の理論的モデルの一部とみなす。社会化理論も分類に根拠と与えるイデオロギーとして、その理論モデルに組み込まれている。

以上のような議論の展開を経て、マイヤーは近代教育に意味の上で秩序を付与する正当化の図式を提示する。教育による正当化の効果は、エリート教育とマス教育の区分ならびに知識と知識の所有者の区分に基づいて、4つに類型化されている（Meyer 1977, Propositions 6-10）。第1は、エリート教育による専門的知識の権威付けである。第2は、エリート教育による専門的知識の所有者の定義と拡大である。第3は、マス教育による集合的現実の知識としての構築である。第4は、マス教育による集合的現実を共有するメンバー（市民）の定義と拡大である。

近代国家の成立以降、様々な事象が上の正当化図式の枠組みの内側で繰り返されてきており、現在生じていることもこの枠組の中で記述可能であろう。個別の事例を取り上げることもできるが、一般論として、次のように説明できるであろう。エリート教育に特定の専攻が創設されれば、その専攻に関する知識が公的に権威付けられ、知識の所有者と非所有者が分類される。これは単に勝者

と敗者を分けるだけではない。エリート教育の制度化と拡大によって、毎年その専攻の卒業生が社会に送り出されると、知識の効用があいまいであったとしても、人々はそのカテゴリーを公式のものとして考慮するようになる。エリート教育を受けなかった人々も、専門的知識のカテゴリーとその知識の所有者が誰であるかを知っているという意味で、共通の認識上の枠組みの中に組み込まれている。一方マス教育に含まれる読み書き能力、歴史、科学、数学、道徳などは、すべての国民が共有すべき知識であり、国民文化の構成要素と仮定されている。マス教育が近代国家において義務化されると、全成員が特定の文化を共有する存在として定義される。近代国家によって義務化されたマス教育は、国民の意味するところを定め、国民とみなされる人々の数を拡大し、すべての子どもを国民としての地位に転換する。マス教育にはたびたび新しい要素が付け加わるが、それは国民として新しい可能性を開くと同時に、国家に従属し国家の統制を受けるメンバーとしての意味が強化されることでもある。

この教育の正当化図式は現実の様々な事柄に存在の根拠を与えるという点で、近代社会の神話といえる。神話の意味は忘却されることがあっても、毎年入学と卒業が繰り返され、人々は自らのカテゴリーを転換する。これが教育を近代社会における通過儀礼とするマイヤーの視点である。近代以降の社会において、教育は国家によって管理され運営されてきたが、組織構造の上では各国は類似したシステムを持ち、エリートのタイプも国民の権利や義務も共通している。上記の正当化図式は各国の教育システムの外側にある認識や判断の源であって、教育の制度化によって世界全体に浸透している。

## (2) 近代組織構造の制度理論

近代教育は知識と人間についての大規模な分類のシステムである。教育が拡大すると、全人口は教育の持つ分類様式に基づいて再構成され、教育とは何かについての理解も、基本的には公的な分類様式に従うようになる。ローカルには多様な解釈があるとしても、公的には教育は「資格を持った教師が標準化されたカリキュラムを認可された学校で登録を済ませた生徒に教える」営みである (Meyer & Rowan 1978, p. 94)。教育の拡大の結果、このような分類様式の正当性が社会全体で広く共有されていると仮定しよう。個々の学校が「学校」として信用を得るためには、標準的な分類様式に基づいた組織構成を取らなければならない。ここでマイヤーの教育の正当化理論は、小学校の実証研究から導かれた第1の視点と結び付く。すなわち学校は、学校の外側で自明視された分類様式を組織構造の基礎的な要素として維持しているのである。一方、学校組織の内側で繰り返される日々の活動は、しばしば分類様式から予想されることと矛盾する。しかし第2節で述べたように、フォーマルな分類様式と日常活動との乖離も大規模な組織の存続のために不可欠の要件である。マイヤーとローワンによる「制度化された組織の理論」は、学校組織に関する観察を基礎にして、近代組織構造の拡大と存続を説明する試みである (Meyer & Rowan 1977)。

近代社会は合理性神話に席卷されている。活動の目的を探し当て、目的を達成するための手段や

手続きを特定化しようとする試みが後を断たない。マイヤーとローワンの理論は、近代社会（世界）において国家や組織や個人が合理性神話に取り囲まれていることを前提とする。理論は誰がどのような目的や手段をどのように発見するかについて語ってはいない。何らかの目的と手段の関係は偶然に発見されるものであるかもしれない。理論は、合理性神話の内側で何らかの組織の要素が合理的で望ましいという評価を組織の外側で獲得するところから始まる。

ある学校が偶然、生徒の悩みの相談を特定の教師に専任させていたとしよう。学校間のローカルなネットワークにおいて、悩みの相談係を専任の職種としてカウンセラーの名称で設置することの有効性が発見されたとしよう。その有効性を意識した学校経営者の積極的な推進によって、専任のカウンセラーを置く学校が徐々に増えるかもしれない。もし中央集権化された国家が学校の設置基準のなかにカウンセラーの項目を導入すれば、その数は急激に増加し、カウンセラーは組織構造の一要素として自明視されるであろう。そしてカウンセラーという名称のもとで、学校が組織として対処すべき問題が確認され、問題解決の手段も特定化される。専任のカウンセラーのいない学校の正当性は疑問視されるかもしれない。類似した事例を数多く考えることができるだろう。マイヤーとローワンは、組織構造の拡大を次のように一般化する。ある活動領域に合理性神話を制度化した規則が登場すると、組織は構造の要素としてその規則を組み込み拡大する。また近代化が進むほど、合理化された組織構造の要素も合理化された制度の領域も増加する（Meyer & Rowan 1977, Propositions 1 & 2）。

組織におけるフォーマルな構造（分類様式）は諸活動の青写真であり、組織の仕組みを示す部門や地位やプログラムなどの構成にあらわれている。学校組織では、教師、生徒、学校、カリキュラムについての厳密な分類がある。マイヤーとローワンは、これらが組織内部の活動を調整するために設けられたという側面よりも、多くの組織が同じような分類様式を備えているという事実を強調する。多くの組織が類似した組織構造の要素を備えているのは、個々の組織構造の要素が組織の外側にある制度的環境の判断基準からみて正当だからである。外側で正当化された要素が組織構造へ導入されると、人々の認識や判断の基準と組織構造の意味が一致する。これが制度的環境と組織構造の同型化（isomorphism）である。この同型化があれば、組織構造の見取り図を見るだけで、人々は組織の活動の内容を推察できることになる。同型化は組織の安定の源である。マイヤーとローワンは、近代組織の存続を次のように説明する。制度的環境において正当化され合理化された要素を組織構造に導入する組織ほど、正当性が高く、活動に必要な資源を獲得し存続する（Meyer & Rowan 1977, Proposition 3）。

制度的環境と組織構造とが同型化していれば、組織の活動は一般に組織構造の要素を基に記述される。資格を持った専任のカウンセラーの存在自体が、すでに組織内部でのカウンセラーの活動内容を語っている。その場合、通常、外側から組織を見る眼は制度化された分類様式のレベルで停止するだろう。しかしそれを越えて、カテゴリーの効率性が問われ始めると矛盾があらわれ、フォーマルな構造の虚構性が明るみにでるだろう。制度化された組織は外側から見た正当性を維持するた

めに、フォーマルな分類様式を技術的な活動の効果を基にした評価から保護しなければならないのである。マイヤーとローワンによれば、そのための解決策がフォーマルな構造の要素と技術的活動の結果との脱連結 (decoupling) である。そして脱連結を可能とする条件が、組織内部の活動に対する視察と評価の回避であり、組織の内外に信頼と誠意を示す儀礼的行為である (Meyer & Rowan 1977, Propositions 4-6)。

学校では、授業の視察や試験による授業の公的な評価はほとんどない。その利点は、第2節で述べたように、学校が外見（標準的な分類様式）を維持しつつ、異質な環境に適合し、多様な教師集団と生徒を抱えても存続できる点にある。学校が制度的環境と同型化した組織構造を持つかぎり、外側からの眼は教室の内側までとどかず、専門職としての教師の授業に対する責任感が高まり、教師と生徒が自由に独自の人間関係を形成することも可能となる。このような利点を維持するためには、お互いがそれぞれの定義された活動を誠意をもって行っているという信頼感が組織の内外で共有されなければならない。学校のような制度化された組織において、フォーマルな調整とコントロールは内部での矛盾や対立を生みかねない。成員が信頼と誠意を示し、互いの面子を立てることは欺瞞ではない。マイヤーとローワンは、信頼と誠意を示す儀礼的行為こそが、インフォーマルな調整を可能にし、成員から最高の努力を引き出す術であると言う (Meyer & Rowan 1977, p. 360)。

フォーマルな規則と行動はしばしば相反する。マイヤーたちの組織論は、その事実を積極的に取り入れ、活動の成果をあいまいにしか定義できない学校のような大規模な組織を中心に、近代組織の特性を一般化する。その理論において、組織構造は外側の合理性神話に合致した活動の文化的見取り図であり、構造そのものが活動の目的と手段を語るイデオロギーである。合理性神話の内側で、活動の目的と手段が発見され続けるかぎり、新たな要素が組織構造に付け加わる。異なる要素間の整合性が乏しいならば、特定の目的から見た組織の合理性が低下することも予想される。

## 4. 展 開

### (1) グローバルな教育変動

教育の正当化理論は、近代教育の存在自体が持つ教育の構造と機能に関する説明図式を理念的に記述した。マイヤーたちのグローバルな教育変動に関する実証研究は、国家を単位として19世紀から現在までの世界各国の構成要素（中央集権化の程度、産業化の程度、就学率、憲法の内容など）を数値化して蓄積した世界システム・データの分析に基づき、世界各国に共通する教育変動を正当化図式の浸透という観点から説明しようとする試みである（初期の成果としては Meyer & Hannan eds. 1979）。

世界的規模での教育の拡大に関する研究は、就学率の上昇に対して国家内部の要因（国家の経済的、政治的、社会的近代化の程度）があまり影響しない点を統計的に示し、その分析結果を基に世界的な教育の拡大が国家を越えた単一の文化的基準（教育の正当化図式）の浸透の結果であるとい

う解釈を提示している (Meyer et al. 1977)。他の研究でも同じような論理構成が取られており、中等教育における職業教育のシェアの世界的な低下は、国家内部の要因の影響を受けず、マス教育に関する平等主義的文化の普及の結果であると説明されている (Benavot 1983)。最近の研究としては、世界各国の初等、中等教育におけるカリキュラムの歴史的変化に関する分析があり、マス教育における知識の分類様式の世界的な普及が検討されている。世界各国のカリキュラムにおける科目の分類と時間配分はかなり似ており、この事実も世界各国が国家を越えた共通の知識の分類基準に従う結果であると説明されている (Meyer et al. 1992)。

マス教育の正当化図式に焦点を当てた研究に、世界各国の憲法に書き込まれた「子ども期」の規定に関する内容分析がある (Boli-Bennet & Meyer 1978)。この研究は子どもが大人から法的に分割される程度 (子ども期の明確な定義、子どもに対する国家責任、教育を受ける権利と義務、児童労働法の有無などをスコア化) を指標化し、1870年から100年間の世界的趨勢を検討している。大人から分割された人生段階としての子ども期の定義は、世界各国で一様に厳密になっており、新興国や中央集権的な国家ほど明確な定義を持つ。このような結果を基に、マイヤーたちは子ども期の法的な定義こそ、有能かつ生産的な合理的個人を教育によって生み出し、合理的個人の総和によって国家の進歩を追及する近代国家の公的理論の内容であり、それがマス教育の世界的な規模での拡大と平行して普及していると論じている。

世界システム・データには各国の教育指標が時系列的に蓄積されており、それを用いたグローバルなレベルでの教育変動に関する実証分析が、今日まで多岐にわたって展開されている。教育の正当化図式の世界的な浸透という観点は、特定の教育変動に対する国家内部の要因の影響力を除去した後で、代替的な説明として提示されている。実証研究の論理構成はかなり標準化されているが、マイヤーの研究の中で、この内生的な要因に影響がないという証拠を提出することが、近代社会の発展を説明する既存理論を相対化するうえで重要な意義を持っている。マス教育が都市部でも農村部でも、先進国でも周辺国でもあらゆるところで拡大してきたという事実に依拠しながら、マイヤーはマス教育の登場に関する既存理論を次のように相対化している (Meyer 1988)。

マス教育が社会の水平的な機能分化の進展に対応して、社会の統合を進めるために登場したとするリベラルの主張と、垂直的な分化に焦点を当て、エリート層の支配を強調するラジカルの主張の対立がある。しかしどちらも、世界各国の内部にあるローカルな多様性にもかかわらず、マス教育が普遍的に拡大したという実証研究の結果をうまく説明できない。両者の対立の外側にあるのは、人々を近代国家に導入し、教育によって能力と適応性を高め、発展を追及しようという公的理論に支えられた制度としてのマス教育の枠組みである。マス教育は現在機能している社会に対する反応の結果として登場したのではない。近代社会の理論モデルの一部として登場した。またこの近代社会の理論モデルも、西洋合理主義を背景とした恣意的な文化的構築物である。マイヤーは、マス教育の登場に関するリベラルとラジカルの対立を近代国家の理論モデルの内側に生じた目的と手段の関係についての解釈の違いであるとみなしている。

## (2) アメリカ教育組織

グローバルな教育変動に関する実証研究は、第2次大戦後新しく独立した新興国ほど、また中央集権的な国家ほど、独立と同時に国家機構に文部省を設置し、教育に関する法制を整備して、義務教育を制度化している点を明らかにした (Ramirez & Boli 1987)。世界各国は政府主導でマス教育に関する西洋的、とくにアメリカ的なアイデアを取り入れる傾向にある。アメリカ教育も近年連邦政府の役割が拡大しつつあるが、世界の趨勢から見ると地方分権化したアメリカ教育の現実は例外的である。マイヤーたちは、近代組織の制度理論を基にして、世界の中では例外的なアメリカ教育組織において、近年生じている現象を説明しようとしている。

分権化したアメリカ教育組織では、連邦政府に教育の内容や教師、生徒の資格を決定する権限がない。学校の外側には校区、校区の外側には州政府、州政府の外側には連邦政府があるが、それぞれのレベルの自立性が高く、各レベル間での具体的な活動の調整とコントロールはあいまいである。一方アメリカ社会全体には教育の目的や意義についての一般的な合意（教育の平等、個人の人格の発達、教育による国家の発展など）がある。その合意された目的や意義の枠内で、教育問題の発見ならびに教育に関する解釈や提案が繰り返されている。マイヤーは2つの文脈を設定する。第1は、構成要素間の調整があいまいな組織構造であり、第2は、教育の目的と意義について高度に発達した制度的環境である。そして組織構造の外側で、それぞれのレベルや一般の人々がこの教育の制度的環境に個別に関与していると考ええる。以下では、近年進みつつある連邦政府の教育への介入が、下位の行政機構、法的要求、新しい知識と革新の導入にどのような結果を生じさせているかを説明するマイヤーたちの研究を取り上げたい。

連邦政府の介入は、教育全般にわたるものではない。その特徴は、特定の生徒（ハンディキャップやマイノリティ）や特定の学校（人種分離学校）を対象にし、不平等の是正として正当化された特別なプログラムに資金援助を行う点にある。実質的な権限が中央にないが、教育の問題が個別に中央のレベルで発見される。そして解決を目指した資金援助の財源も中央に集中する。マイヤーはこの傾向を「個別的中央集中 (fragmented centralization)」と呼ぶ (Meyer 1983a, p. 181)。教育政策における連邦政府の役割が大きくなるに従い、様々なプログラムが連邦政府の管轄下に置かれることになる。しかし連邦政府における各プログラムへの資金援助は相互に調整がない。そのため資金援助は、州、学区、学校、学校内のプログラムに個別に未調整のまま流れるのが現実である。

マイヤーたちの組織の制度理論に基づけば、組織の外側にある制度的環境が個別化している場合、組織の構成要素もそれに対応して個別的になる。制度的環境の下で発見された教育問題に対して、連邦政府レベルの対応として何らかの資金援助のプログラムが登場すると、下位の組織（たとえば州政府）は個々のプログラムに対応した職務（とくに会計士）を組織構造に取り入れる。しかし下位の組織になると連邦政府からの要請だけではなく、地域の学校関係者からの要請にも対処しなければならない。さらに組織構造の要素と教室の日常活動が脱連結していれば、資金援助だけでは授業に対する具体的な影響力がどの程度あるのかも定かではない。連邦政府のプログラムも、下位の

行政組織では往々にして形式的に処理されてしまう。そしてますます授業に対する影響力が乏しくなる。

マイヤーは相互に調整のない連邦政府のプログラムの増加が、中間の行政機構の拡大と個々の職務の水平的な分化を生じさせると論じる (Meyer 1983a)。また最近の校区レベルでの時系列データの分析でも、連邦政府予算への依存の高まりが校区の行政機構を複雑化している点が明らかになっている (Meyer et al. 1994)。アメリカでは、近年ますます中央レベルで教育問題が発見され、それに対応した個別の連邦政府のプログラムが増えている。しかしマイヤーの研究から、アメリカの分権的な組織構造の下では、中央レベルでの政策が下位の行政機構を複雑化して、逆に教育問題に対処できない結果になっていることが理解できる。

連邦政府による教育への介入が進んだとしても、分権化した教育組織のメカニズムでは、中央の政策がローカルなレベルにまで十分に到達しない。しかし教育組織の外側には独自に教育の制度的環境から教育の意味や解釈を導きだし、国民の利益といった観点から繰り返し教育問題を発見する利益集団や専門職エリート（とくに大学教授）が存在する。彼らは教育組織の構造の現実とは無関係に、直接連邦議会に問題解決を要求する。教育の法制化は議会がその要求に組織を介さずに対処する方法である。アメリカ社会において教育法規の数が、近年著しく増加しているが、それも、中央（国家）レベルでの教育問題の発見と教育組織の分権構造という2つの文脈が独立して存在する結果である (Meyer 1983b)。

アメリカにおいては、教育内容に関する新しい知識や革新的な教育方法が次々と考案される。しかし分権構造の下では新しい内容や方法を導入しようとしても、その主たる権限が下位組織にあるため、連邦政府の努力は手続き的になってしまう。教育組織を経由した普及は、意思決定が下位へと順次下ろされていくため時間がかかり、教室の授業活動への具体的な影響もあいまいである。しかし個々の教師は、個別に組織の外側にある教育の制度的環境に参加している。組織構造と授業活動との脱連結関係の議論が示唆するように、教師は専門職エリートが考案する新しい教育内容や方法に自由に組織の外側で対応する。その結果として、新しい教育内容や方法が組織を介さずに急速に普及し、流行に応じて短期間に変化する可能性が大きい (Meyer 1983c)。校区レベルでの改革の存続パターンに関する時系列分析では、授業と関連しない健康サービスほど存続期間が長く、カリキュラムの改革ほど存続期間が短い点が明らかになっている (Rowan 1982)。

以上のようなマイヤーたちのアメリカ教育組織に関する研究から描き出されるアメリカ教育の特徴は、組織としてのあいまいさと制度としての成功である。マイヤーたちの研究を基に、近年のアメリカ教育について次のように指摘できる。アメリカでは連邦政府の教育への介入が進み、国家レベルで教育問題を発見し、対処しようとする傾向が高まっている。しかし分権構造のために下位の組織の負担を増加させるばかりで、教室レベルでの具体的な改革には結び付かない。これは皮肉な結果だが、だからといってアメリカ社会で教育の意義が低下したわけではない。教育の基本的な枠組みは維持されているし、変化には別のルートもある。高度に発達した教育の制度的環境から、組

織の外側で新しいアイデアや試みが生み出され、教師がそれを自由にインフォーマルに受け入れる可能性がある。これがアメリカ教育の革新的な側面として存続している。

### （3）公的理論としての個人主義

最後に、マイヤーの個人主義に関する考察を取り上げておこう。ここでいう個人主義は、人々の日常的な活動や意識から経験的に導かれた概念ではない。個人主義は、人生の価値を個人の行為に求め、個人の権利と義務を定義する近代国家の公的理論（合理性神話）の主要な構成要素である。グローバルな教育変動に関する実証分析の中にあった、子ども期の法的規定に関する内容分析は、各国が個人主義を公的理論として備えていることを示した。個人の能力と適応性を可能なかぎり高め、個人の総和によって社会の発展を計るという考え方（社会化のイデオロギー）が広く共有されている。そこには、社会の源が個人の行動と選択にあるという前提がある。この前提の下で、何らかの社会問題が発見されると、逆に個人の特性を新たに定義し、それを目標に個人を社会化して問題を是正しようとする指向が働く。マイヤーは、公的理論としての個人主義が世界全体に拡大しており、新たな社会問題の発見とともに再構築されているとする。アメリカ社会では、個人主義の原理がとくに強く働いている。マイヤーの理論において、個人主義は、グローバルなレベルでも、アメリカ社会の文脈でも、組織構造の新たな変化に外側から意味を与える制度的環境の主要な構成要素である（Meyer 1986, 1987, 1994）。

マイヤーはアメリカ個人主義を次のように説明する（Meyer 1986）。アメリカ個人主義の下では、個人は自己を拡大するための機会を存分に提供される。個人は自己の特性を発達させ、発揮するための幅広い機会を持つ。しかしそこには厳密な統制も働いており、個人は他のすべての個人と同じであるという条件の下に置かれている。一人ひとりとは個別に道徳的宇宙との関係を取り結ぶが、その道徳的宇宙はすべてのものに共通である。同じ関係が国家という集合体と個人との関係にもあてはまる。つまりアメリカでは、人は標準化された同じ形態の個人として、自由に拡大することが認められている。アメリカの個人主義は世界の中で極端な形態をとるが、どの国も個人を社会を構成する基本的な単位とみなしている点では、個人主義的である。

標準化された個人には2つの側面がある。マイヤーは個人主義が2次元から制度化されているとする（Meyer 1987）。第1は、個人が就学から退職までの標準的な人生段階（ライフコース）を歩むという側面である。義務教育が最も標準化された段階だが、人生段階における移行を定める規則に順次従うことで、個人は近代組織と国家に正当な成員として組み込まれる。第2に、個人は主観的な自己の自由を平等に持っている。個人の満足やニーズは正当であり、主観的な自己は社会のサービスから最高の利益を得る単位である。2側面から制度化された個人主義の内側で、個人は人生の意義を見だし、社会に統合される。ただしそこには、行為の社会的意味と自己の自由、平等と達成という背反する原理が含まれている。

自由な自己の発露も標準的な人生段階を歩むことも正当である。しかし社会の集合的な目的から



定義された個人のあるべき姿と自由な自己の姿とはしばしば乖離する。その乖離があるために、社会の集合的な目的という観点から、個人の問題が発見される。そして社会の発展が個人の行動の総和であるとする神話の内側では、新しい問題の発見とともに、社会化の目標となる望ましい個人の要素が何度も書き換えられることになる。たとえばアメリカの学校には、数多くの細分化された教育目標を担うカリキュラムがある。それは、主観的な自己の発露が社会問題とみなされると、専門職エリート（とくに心理学者）によって個人の性格が再構成され、社会化のために学校教育に新しいカリキュラム（性教育、安全運転教育、キャリア教育など）が何度も導入されてきた結果である（Meyer 1986）。学校組織の構成要素に、その外側で変化した個人の定義が浸透する典型的な例である。

また公的理論としての個人主義に基づけば、集合体への平等な参加は個人に保障された権利とみなされる。標準的なライフコースのそれぞれの段階で、不平等な現実が発見されると学校や企業組織に平等に参加するための個人の権利が求められる。社会運動が重要な役割を果たす。公民権運動以降、アメリカ社会では雇用や昇進に対して、平等を求める個人の権利が大幅に（マイノリティや女性に対して）拡大した。組織の外側で再構築された個人の要素や権利に対し、組織は内部労働市場的な雇用慣行の導入、人事課の設置、差別撤廃措置担当職員の採用など具体的な対応を迫られている。最近のマイヤーたちの実証研究は、組織の外側で拡大した個人の権利に対する組織構造の対応を時系列データの分析によって明らかにしようとする方向に発展している（Edelman 1992, Scott & Meyer 1994）。

公的理論としての個人主義は、近代の合理性神話の主要な構成要素として自明視されている。その内側では、集合体の目的と個人の活動との交点で問題が発見されると、個人の概念の再構築が進む。そして再構築された概念に国家や組織は何かの対応を迫られることになる。マイヤーの研究は、公的理論としての個人主義が現代社会の変化の重要な原動力であり、国家や組織の構成要素に再構築された個人の概念がますます浸透することを示唆している。

## 5. 結 び

1960年代後半以降にアメリカ教育の現場で生じた出来事は、学校内部の問題を契機としたというよりも、学校の外側にある「生徒」というカテゴリーに対する意味づけの変化によるところが大きかった。本稿で述べてきたように、チャーター理論と小学校の実証研究に始まり、教育の正当化理論と近代組織構造の制度理論の2つの理論的定式化を経て、マイヤーたちは現在、実証研究を多面的に展開しているが、彼らの研究には、1960年代後半に形成された萌芽的なアイデアが一貫して維持されている。

チャーター理論は、大学生に関するエリートとしての明確な定義の有無に着目する。また、小学校の実証研究は、学校の外側にあつて自明視された教育の意味と内容が、学校関係者の活動に直接

影響している点を指摘する。教育の正当化理論は、各国の教育システムに浸透している教育の構造と機能に関する一般的な説明図式を類型化する試みである。近代組織の制度理論は、組織が合理性神話の内側で新しい構造の要素を取り入れ存続する道筋を定式化し、さらに組織内部の活動の実情を説明している。そしてグローバルな教育変動の実証研究は、教育の正当化理論を検証し、アメリカ教育組織の研究は、組織の制度理論に基づきアメリカ教育の特異性を説明している。最後に取り上げた個人主義の考察は、個人主義が国家・組織・個人の外側にある合理性神話の主要な要素であることを明確にして、個人主義の再構築がもたらす結果を検討している。

初期の萌芽的な研究から、一般理論の定式化によって思考の枠組みを定め、経験的なデータを蓄積して理論を検証し、さらに理論の精緻化を目指す。これは科学研究の発展の定石であるが、4半世紀にわたって蓄積されてきたマイヤーたちの研究は明らかにその定石に従っている。現在においても、さらにあいまいな概念の精緻化や異なる理論との統合が試みられている。(Powel & DiMaggio eds. 1991)。

パーガーとルックマンは「拡大しつつある制度的秩序は、やがてそれに対応したさまざまな正当化図式からなる天蓋を発達させ、認識上の解釈と規範的解釈の双方を防禦する天幕を自らの上にはりめぐらすようになる」と述べた(Berger & Luckman, 訳書, 1977, 107頁)。マイヤーの制度的環境という概念は、パーガーとルックマンのいう「認識上の解釈と規範的解釈の双方を防禦する天幕」に相当する。マイヤーたちの研究は、西洋合理主義を背景とした「認識上の解釈と規範的解釈の双方を防禦する天幕」の国家・組織・個人の構成要素への浸透を一貫して追及するものである。

#### 引用・参考文献

- Benavot, Aaron 1983, "The Rise and Decline of Vocational Education," *Sociology of Education*, Vol. 56, pp. 63-76.
- Berger, Peter L. & Thomas Luckman 1966, *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, 山口節郎訳『日常世界の構成』新曜社, 1977年。
- Boli-Bennet, John & John W. Meyer 1978, "The Ideology of Childhood and the State: Rules Distinguishing Children in National Constitutions, 1870-1970," *American Sociological Review*, Vol. 43, pp. 797-812.
- Dobbin, Frank, John R. Sutton, John W. Meyer & W. Richard Scott 1993, "Equal Opportunity Law and the Construction of Internal Labor Market," *American Journal of Sociology*, Vol. 99, No. 2, pp. 396-427.
- Edelman, Lauren B. 1992, "Legal Ambiguity and Symbolic Structure: Organizational Mediation of Civil Rights Law," *American Journal of Sociology*, Vol. 96, No. 6, pp. 1531-1576.
- Kamens, David H. 1977, "Institutional Definitions and Collective Action: The Concept of Student as a Source of School Authority and Student Culture," *Youth and Society*, Vol. 9, pp. 55-77.
- Meyer, John W. 1970, "The Charter: Conditions of Diffuse Socialization in Schools," in *Social Processes and Social Structure*, ed. by W. R. Scott, Holt, Rinehart, and Winston, pp. 564-578.
- Meyer, John W. 1972, "Effects of the Institutionalization of Colleges in Society," in *Colleges and Students*, ed. by K. A. Feldman, Pergamon, pp. 109-126.
- Meyer, John W. 1977, "The Effects of Education as an Institution," *American Journal of Sociology*, Vol. 83, No. 1, pp. 55-77.
- Meyer, John W. 1980, "Levels of the Educational System and Schooling Effects," in *The Educational Productivity*

- Vol. II: *Issues in Macroanalysis*, ed. by C. Bidwell & D. Windham, Ballinger Pub. pp. 15-64.
- Meyer, John W. 1983a, "Centralization of Funding and Control in Educational Governance," in *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, by John W. Meyer & W. Richard Scott, Sage Publications, pp. 179-197.
- Meyer, John W. 1983b, "Organizational Factors Affecting Legalization in Education," in *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, by John W. Meyer & W. Richard Scott, Sage Publications, pp. 217-232.
- Meyer, John W. 1983c, "Innovation and Knowledge Use in American Public Education," in *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, by John W. Meyer & W. Richard Scott, Sage Publications, pp. 233-260.
- Meyer, John W. 1986, "Myths of Socialization and of Personality," in *Reconstructing Individualism: Autonomy, Individuality, and the Self in Western Thought*, ed. by T. C. Heller, M. Sosna, and D. E. Wellbery, Stanford University Press, pp. 208-221.
- Meyer, John W. 1987, "Self and Life Course: Institutionalization and its Effects," in *Institutional Structure: Constituting State, Society, and the Individual*, by G. M. Thomas, J. W. Meyer, F. O. Ramirez & J. Boli, Sage Publications, pp. 242-260.
- Meyer, John W. 1988, "Forward," in *New Citizens For a New Society: The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden* by John Boli, Pergamon Press, pp. xv-xviii.
- Meyer, John W. 1994, "Rationalized Environments," in *Institutional Environments and Organizations: Structural Complexity and Individualism*, by W. Richard Scott & John W. Meyer, Sage Publications, pp. 28-54.
- Meyer, John W., John Boli & George M. Thomas 1987, "Ontology and Rationalization in the Western Cultural Account," in *Institutional Structure: Constituting State, Society, and the Individual*, by George M. Thomas, John W. Meyer, Francisco O. Ramirez & John Boli, Sage Publications, pp. 12-37.
- Meyer, John W. & Michael T. Hannan eds. 1979, *National Development and the World System: Educational, Economic, and Political Change, 1950-70*, The University of Chicago Press.
- Meyer, John W., David H. Kamens & Aaron Benavot 1992, *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*, The Falmer Press.
- Meyer, J. W., F. O. Ramirez, R. Robinson & J. Boli-Bennett 1977, "The World Educational Revolution, 1950-70," *Sociology of Education*, Vol. 50, pp. 242-58.
- Meyer, John W. & Brian Rowan 1977, "Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony," *American Journal of Sociology*, Vol. 83, No. 2, pp. 340-363.
- Meyer, John W. & Brian Rowan 1978, "The Structure of Educational Organizations," in *Environments and Organizations*, by Marshall W. Meyer and Associates. Jossey-Bass, Inc., pp. 78-109.
- Meyer, John W. & Richard Robinson 1972, "Structural Determinants of Student Political Activity: a Comparative Interpretation," *Sociology of Education*, Vol. 45, pp. 23-46.
- Meyer, John W. & W. Richard Scott 1983, *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, Sage Publications.
- Meyer, John W., W. Richard Scott, Sally Cole & Jo-Ann K. Intili 1978, "Instructional Dissensus and Institutional Consensus in Schools," in *Environments and Organizations*, by M. W. Meyer et al., Jossey-Bass, pp. 233-263.
- Meyer, John W., W. Richard Scott, & Terrence E. Deal 1983, "Institutional and Technical Sources of Organizational Structure of Educational Organizations," in *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, by John W. Meyer & W. Richard Scott, Sage Publications, pp. 45-67.
- Meyer, John W., W. Richard Scott, & David Strang, 1994, "Centralization, Fragmentation, and School District Complexity," in *Institutional Environments and Organizations: Structural Complexity and Individualism*, by W. Richard Scott & John W. Meyer, Sage Publications, pp. 60-178.
- Powell, Walter W. & Paul J. DiMaggio eds. 1991, *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, The University of Chicago Press.
- Ramirez, Francisco O. & John Boli 1987, "The Political Construction of Mass Education: European Origins and

Worldwide Institutionalization," *Society of Education*, Vol. 60, 1987, pp. 2-17.

Rowan, Brian 1982, "Organizational Structure and the Institutional Environment: The Case of Public Schools," *Administrative Science Quarterly*, Vol. 27, pp. 259-279.

Scott, W. Richard 1981, *Organizations: Rational, National, and Open Systems*, Prentice-Hall.

Scott, W. Richard & John W. Meyer 1994, *Institutional Environments and Organizations: Structural Complexity and Individualism*, Sage Publications.

(1995. 5 . 10 受理)